



**University of
Zurich**^{UZH}

**Zurich Open Repository and
Archive**

University of Zurich
University Library
Strickhofstrasse 39
CH-8057 Zurich
www.zora.uzh.ch

Year: 2016

„Vital Assemblages“ als Konzept einer sozio-materiellen Geographiedidaktik und Unterrichtspraxis

Bauer, Itta

Abstract: Anknüpfend an Beiträge aus der soziomateriellen Bildungsforschung und zu performativen Geographien geht der Beitrag der Frage nach, wie Subjekte und Objekte gemeinsam an der Gestaltung von Geographie und Geographieunterricht beteiligt sind und entwickelt hieraus das Konzept der „vital assemblages“. Der Artikel nimmt eine Geographiestunde als Referenzpunkt, um aufzuzeigen, worin der Erkenntnisgewinn von „vital assemblages“ bzw. einer soziomateriellen Perspektive für die geographiedidaktische Forschung und die Schulpraxis liegen kann.

DOI: <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht142/143s62>

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich

ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-126138>

Journal Article

Published Version



The following work is licensed under a Creative Commons: Attribution-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-ND 4.0) License.

Originally published at:

Bauer, Itta (2016). „Vital Assemblages“ als Konzept einer sozio-materiellen Geographiedidaktik und Unterrichtspraxis. GW-Unterricht, 142/143:62-70.

DOI: <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht142/143s62>

Itta Bauer

Fachdidaktik

„Vital Assemblages“ als Konzept einer sozio-materiellen Geographiedidaktik und Unterrichtspraxis

itta.bauer@geo.uzh.ch, Geographisches Institut der Universität Zürich

eingereicht am: 26.10.2015, akzeptiert am: 05.02.2016

Anknüpfend an Beiträge aus der soziomateriellen Bildungsforschung und zu performativen Geographien geht der Beitrag der Frage nach, wie Subjekte und Objekte gemeinsam an der Gestaltung von Geographie und Geographieunterricht beteiligt sind und entwickelt hieraus das Konzept der „vital assemblages“. Der Artikel nimmt eine Geographiestunde als Referenzpunkt, um aufzuzeigen, worin der Erkenntnisgewinn von „vital assemblages“ bzw. einer soziomateriellen Perspektive für die geographiedidaktische Forschung und die Schulpraxis liegen kann.

Keywords: soziomaterielle Geographiedidaktik, Geographieunterricht

Vital assemblages in geography: paving the way for teaching geography from a socio-material perspective

Drawing on literatures on Actor-Network Theory and performative geographies, this article elaborates the question how a sociomaterially grounded „Geographiedidaktik“ enables us to read (and practice) geography teaching and learning differently. The empirical encounter of a normal classroom situation is used as a recurring point of reference along which the concept of „vital assemblages“ is being developed. This view, however, radically challenges the way we conceptualize the actors as well as the performances of teaching and learning geography.

Keywords: socio-material geography, teaching geography

1 Einführung

Die Türe öffnet sich. Wir werfen einen Blick in das Schulzimmer einer Unterstufenklasse an einem Zürcher Gymnasium. Es ist die letzte Unterrichtsstunde an diesem Freitagnachmittag. Geographie steht auf dem Stundenplan. Aus dem Stimmengewirr zum Stundenwechsel ragen ein paar Äußerungen heraus ...

Schüler (singt): Grëezi wohl Frau Bluemechol! (Schüler grinst mich an, I.B.) (viele Hintergrundgeräusche)

Schüler: Het d'Stund scho agfange?

Schüler: Man Arun, ez mach nöd so en Lärm. (Pause)

Zeig was isches? Es gseht us wie es Hus.

Schüler: Döfi?

Schüler: Nerv mich nöd.

Lehrer: Guet

Schüler: Scht!

Lehrer: Sali mitenand.

Schüler1: Grëezi.

Lehrer: Starten wir wiederum in die schönste Stunde der Woche (Satzteil nicht verstanden)

Schüler1: und die Letzte!

Schüler1: Sie, das ist nicht die schönste Stunde. (lange Pause) Für mich schon, für sie nicht.¹

¹ Zur Wiedergabe der mitgeschnittenen Unterrichtssequenzen möchte ich folgende Anmerkungen machen: Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wurde im Artikel auf Lautschrift i. e. S. verzichtet. Die von den Zürcher Schülerinnen und Schülern verwendete Sprache wurde möglichst lautgetreu verschriftlicht, wobei die Äußerungen nicht ins Standarddeutsche übersetzt oder korrigiert wurden. Kommata signalisieren Sprechpausen. In Klammern angegeben werden einige «verborgene» Aspekte, wie z. B. verschiedene Quellen für Hintergrundgeräusche oder Probleme bei der Transkription. Alle verwendeten Namen wurden anonymisiert. Die eindeutige Zuweisung von Äußerungen zu bestimmten Schülerinnen oder Schülern war durch den Lärmpegel äusserst erschwert, eine Differenzierung zwischen Mädchen- und Jungenstimmen konnte aber dennoch konsequent durchgeführt werden.

Ein Einblick in eine normale Geographiestunde. Alltag für die 15 Schülerinnen und 12 Schüler im Alter zwischen 12 und 13 Jahren und ihre Lehrperson. Diese Klasse ist Teil meiner empirischen Forschungsarbeit an zwei Zürcher Gymnasien. Auf der Basis einer soziodidaktischen Lesart von Geographie möchte ich danach fragen, wie Subjekte und Objekte gemeinsam an der Gestaltung von Geographieunterricht beteiligt sind. Um dieser Frage nachzugehen, habe ich diese Klasse über den Zeitraum eines Schuljahrs hinweg regelmäßig in den Geographiestunden besucht, Unterricht aufgenommen, transkribiert und ausgewertet und daneben auch Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern sowie Interviews mit der Lehrperson geführt.

Am Beispiel einer Geographiestunde setzt sich der Beitrag mit zwei zentralen Fragen auseinander. „Wer oder was macht hier Geographie?“ und „Wie wird Geographie gemacht?“. Aus der Perspektive einer soziodidaktischen Geographiedidaktik erhalte ich neue Antworten auf diese bekannten Fragen. Erstens erweitere ich den Blick darauf, wer die Akteure im Geographieunterricht sind. Und zweitens veranschaulicht das im Beitrag erläuterte Konzept der „vital assemblages“, wie Geographie und Geographieunterricht als temporäre Assemblagen entstehen, leben, verworfen werden oder sich verflüchtigen.

Der Artikel beschränkt sich bewusst auf eine Geographiestunde als Referenzpunkt, um an diesem Beispiel aufzuzeigen, worin der Erkenntnisgewinn einer soziodidaktischen Perspektive für die geographiedidaktische Forschung und die Schulpraxis liegen kann. Das Besondere an einer soziodidaktischen Perspektive liegt in der Annahme, dass soziale *und* materielle bzw. menschliche *und* nichtmenschliche Aspekte als gleichberechtigte Akteure betrachtet werden (Symmetrie). Vor diesem Hintergrund erklärt sich auch die Begriffsverschmelzung von „sozial“ *und* „materiell“ zu „soziodidaktisch“.

Während die Diskussion einer soziodidaktischen Perspektive auf Lernen in der geographischen und bildungstheoretischen Literatur schon länger etabliert ist, hat die Auseinandersetzung mit diesem Ansatz in der Geographiedidaktik erst vor Kurzem begonnen. Meine Ausführungen zu einer „soziodidaktischen Geographiedidaktik“ basieren auf Anregungen, die ich insbesondere aus der Literatur zur soziodidaktischen Bildungsforschung abgeleitet habe (siehe auch Bauer 2015a; b). In diesem Kontext haben vor allem Tara Fenwick und Richard Edwards grundlegende Forschungs- und Netzwerkarbeit geleistet, um die verschiedenen theoretischen Ansätze der „*Science and Technology Studies*“, „*Actor-Network Theory*“ sowie aktueller „*sociomaterial approaches to learning*“ für verschiedene Aspekte von Bildung fruchtbar zu machen

(Fenwick & Edwards 2010; Fox 2009; Mulcahy 2013; Verran 1999). In der geographischen Diskussion haben mich vor allem Ansätze der „*non-representational theory*“ (Thrift 2007) bzw. „*more-than-representational theory*“ (Lorimer 2005) und „Geographien des Performativen“ (Boeckler et al. 2014; Gregson & Rose 2000; Schurr 2014) inspiriert. Bewusst wird hier in den Blick genommen, was nicht materiell greifbar, nicht visuell abbildbar oder sprachlich repräsentierbar ist. Es bedarf vielmehr einer Machart von Geographie, die sich performativ mit Performativität auseinandersetzt – ohne dabei in die Falle zu tappen, sich vor lauter Performativität und Selbstreflexivität nur noch um sich selbst zu drehen. Anknüpfend an grundlegende poststrukturalistische Positionen interessieren sich diese Ansätze für die „vielfältigen und flüchtigen, intentionalen und kontingenten, geplanten und ungeplanten, rationalen und emotionalen Herstellungsweisen sozialer Wirklichkeit jenseits von handlungs- oder strukturorientierten Zugängen zu räumlichen Bezügen sozialer Beziehungen“ (Boeckler & Strüver 2011, 667). Diese Herstellungsweisen von sozialer Wirklichkeit sind auch für die Produktion von Geographie und Unterricht relevant, weil sie andere, soziodidaktische und performative Sichtweisen auf Lernprozesse eröffnen, die bislang noch wenig thematisiert werden in der Geographiedidaktik.

Im folgenden Abschnitt werden aus dem sichtbaren Spannungsverhältnis von „Bekanntem“ (Unterrichtssituation) und „Unbekanntem“ (vorgestellte theoretische Perspektive) weiterführende Überlegungen abgeleitet, die neue Gedankenansätze für die geographiedidaktische Diskussion liefern.

2 Auf dem Weg zu einer soziodidaktischen Geographiedidaktik

2.1 Wer oder was macht hier Geographie?

Um auf die Frage „Wer oder was macht hier Geographie?“ einzugehen, möchte ich die „Akteure“ der oben eingeführten Unterrichtssituation genauer betrachten. Da gibt es den Lehrer und seine Schüler/innen in der Geographieklass. Der Lehrer ist gerade beschäftigt, er schreibt etwas an die Tafel. Ein Schüler steht neben ihm und beobachtet ihn. Die anderen Jugendlichen schauen entweder ebenfalls zu, diskutieren eifrig miteinander oder fahren gerade ihre Schullaptops für die folgende Gruppenarbeit hoch. So viel zu den menschlichen Akteuren.

Wenn der französische Soziologe Bruno Latour zufällig einen Blick in dieses Klassenzimmer werfen würde, würde er uns möglicherweise an zwei Dinge erinnern. Erstens: „*without the nonhuman, the humans*

would not last for a minute” (Latour 2004, 91). Und zweitens: Ein Akteur bzw. „actant“ kann im Grunde alles sein, wodurch eine Aktion ausgelöst wird oder etwas, dem eine Aktion zugeschrieben wird (vgl. Latour 1996a, 373).

Sowohl Menschen als auch „Dinge“ können demnach zu Akteuren werden: Angefangen von der Tafel mit dem angeschriebenen Hefteintrag, über die Laptops, Stühle, Tische, Bücher, Karten, Stifte, Hefte, Papier, Uhren, Fenster, Beleuchtung, Bekleidung (...). Alle diese materiellen Dinge können Akteure sein, wenn wir handeln als das Zusammenspielen von sozialen und im-/materiellen Aspekten begreifen.

Die Kulturpsychologin Estrid Sørensen (2009) geht in einer ethnographischen Studie zur Integration einer virtuellen Lernumwelt (namens Femtedit) in einer dänischen Grundschule der Frage nach, wie die Einführung eines neuen Lerntools die Praxis von Lernen grundlegend verändert. Sørensen zeigt darin sehr schön auf, dass eine Analyse, die die Einführung eines virtuellen Lernangebots an einer Schule als eine einfache Erweiterung der technischen Möglichkeiten und Methoden ansieht, zu kurz greift. Sie plädiert dafür, die Materialität von Lernen über die reine «Dinglichkeit» hinaus auszudehnen, sodass die Verstrickungen (sog. entanglements) von unsichtbaren, flüchtigen, soziomateriellen und immateriellen Dingen besser berücksichtigt werden können, wodurch neue Perspektiven eröffnet werden. Denn vor diesem Hintergrund können wir im Zusammenhang mit Lernen auch über die Materialität einer Person sprechen, über Lachen, über ein Gewehr und über eine virtuelle Umgebung (vgl. Sørensen 2009, 61). „*The virtual environment [...] was formed through the interaction of social and material components to such an extent that at some point defining any component as either material or social ceased to make sense. The social and the material were woven into each other in complex, yet concrete, practical networks*” (Sørensen 2009, 60). Was genau bedeutet das? Wie lassen sich diese Gedanken auf das eingangs vorgestellte Unterrichtsetting übertragen?

Anhand der Unterrichtsstunde möchte ich diese Fragen näher erläutern: Die Lehrperson schrieb das Thema der Stunde „Indigene Völker im tropischen Regenwald“ an die Tafel und zeichnete eine Tabelle unter die Überschrift. Die Tabelle enthielt folgende Kategorien: „Name des Volks“, „geographische Verbreitung“, „Anzahl der Menschen“, „besondere Merkmale“. Die Schüler/innen sollten in Gruppen zusammenarbeiten und eine Webseite aufrufen. Diese diente als Informationsquelle, um die Tabelle mit den entsprechenden Informationen im Heft zu ergänzen. Dahinter steckt aber weit mehr als nur eine Tabelle mit «unschuldigen» Kategorien! Denn diese Kategorien folgen einem klassischen Ordnungsschema,

wie es in ähnlicher Weise auch in der Botanik oder Zoologie angewendet werden könnte. Vertreter/innen einer humanistischen Bildung wären entrüstet: „Wie kann man so etwas heutzutage noch auf Menschen anwenden! Wie kann man als Lehrer das Wort „Volk“ so leichtfertig in den Mund nehmen, wenn die historische Bedeutung nur einen „Klick“ weit entfernt ist im global-digital vernetzten Klassenzimmer?“ Vertreter/innen einer soziomateriellen Bildungsforschung fänden diese Konstellation interessant, weil sie darin etwas anderes sehen: „Hier wird das Ordnungsschema der Tabelle selbst zum Unterrichtsakteur! Hier sind verschiedene Symmetrien zum Greifen nah: a-/symmetrische Linien an der Tafel, die Tabelle als im-/materieller Netzwerkakteur, symmetrische Kategorien für Menschen und Dinge!“

Die erste Position setzt ganz deutlich ein normatives Signal. Die zweite Position ist zwar nicht per se unpolitisch, doch lenkt sie den Blick auf etwas anderes, nämlich auf die Herstellung der konkreten Unterrichtssituation. Ich sympathisiere mit beiden Seiten. Wer die Türe zu poststrukturalistischen Ideen öffnet, muss eben auch Widersprüchlichkeiten aushalten – und trotzdem irgendwie Position beziehen können. Viel wichtiger aber als meine eigene Position ist die Frage: Wird hier tatsächlich die kategorische Trennung zwischen Mensch und alles-andere-als-Mensch aufgelöst zu einer «Symmetrie», wie dies etwa von der ANT eingefordert wird (Callon 1986) und weiter oben schon kurz erläutert wurde? Aus der Perspektive einer soziomateriellen Geographiedidaktik ließe sich die Szene tatsächlich so interpretieren. Denn auch wenn die Tabelle an der Tafel schon längst wieder weggewischt ist, so lebt doch ein bestimmtes Denken in Kategorien, ein Gefühl für und eine Imagination der betrachteten Menschen und der kolonial anmutende Blickwinkel sowie der Wortgebrauch von «indigenen Völkern» weiter und wird vermutlich auch auf andere Kontexte übertragen. Damit sind wir aber schon einen Schritt weiter gegangen und befassen uns mit der Repräsentation und der Herstellung von sozialer Wirklichkeit oder Geographie im Rahmen des Geographieunterrichts.

Klammert man Intention und Wirkung der Tabelle für einen Moment aus, so ist dieses Ordnungsschema im Grunde nichts anderes als ein Zeichen, das übersetzt werden möchte und das aktiv an der Entstehung und dem Austausch von Gedanken, Meinungen, Bildern, Beobachtungen und Gefühlen beteiligt ist: Auch im Rahmen des Geographieunterrichts werden unterschiedliche Geographien von unterschiedlichen Akteuren gemacht. An der erläuterten Unterrichtsstunde lässt sich gut nachvollziehen, wie und womit Geographien gedacht und gemacht werden. Unterricht wird hier begreifbar als ein permanenter „Flow“ von sozia-

len und materiellen Akteuren. Die beobachtete Geographiestunde kommt genau durch dieses lebendige Zusammenspiel der verschiedenen sichtbaren und weniger sichtbaren Dinge zustande. Dieses gleichermaßen gewöhnliche wie auch flüchtige Setting des Unterrichts möchte ich als „*vital assemblages*“ bezeichnen. Mit „*vital assemblages*“ knüpfe ich an die theoretischen Überlegungen von Gilles Deleuze und Félix Guattari an, die das Konzept der „*agencement*“ in „*Mille plateaux*“ (1992) entwickelten. Der ursprüngliche Begriff beinhaltet sowohl die Handlung als auch das Resultat des vieldeutigen Verbs „*agencer*“ im Französischen (u. a. zusammensetzen, anordnen, einfädeln, einrichten). Indem angloamerikanische Vertreter/innen der Akteur-Netzwerk Forschung (z. B. Annemarie Mol, John Hassard, John Law, Vicky Singleton) mit „*assemblage*“ ein Nomen für ihre englische Version und Weiterentwicklung des Konzepts wählten, gingen sowohl viele Bedeutungsnuancen als auch der Handlungsbezug bzw. das aktive Moment im Wort selbst verloren (Law 2004, 41).

In Bezug auf Geographie und Geographieunterricht möchte ich trotzdem bei dem in der Literatur weiter verbreiteten Begriff der „Assemblages“ (im Deutschen die Assemblagen) bleiben. Durch das Hinzufügen von „vital“ beabsichtige ich die im ursprünglichen Konzept mit-intendierte Lebendigkeit und Aktivität wieder aufleben zu lassen. Die Kernfrage, die hinter dem Konzept der „*vital assemblages*“ steckt, kann einfach auf den Punkt gebracht werden: Wie hängen die Dinge und Akteure beim Geographiemachen und im Geographieunterricht miteinander zusammen? Eine „*vital assemblage*“ kann sowohl ein sehr flüchtiges als auch ein sehr stabiles Ding sein, das erst durch und in der Performanz seiner flüchtigen Akteure entsteht. Interessant ist es darüber hinaus, der Frage nachzugehen, wie und wodurch diese lebendig, aktiv und stabilisiert wird.

Geographie und Unterricht im Sinne einer sozio-materiellen Geographie und Geographiedidaktik als „*vital assemblages*“ zu begreifen, bedeutet aber auch, sich mit folgenden Konsequenzen auseinanderzusetzen:

- Schule als einen sozialen Raum zu begreifen, der sich als „Akteurnetzwerk“ (Latour 1996b, 369) ständig verändert und immer wieder neu gemacht wird.
- Unterricht als etwas „*Fluides*“ oder „*Hybrides*“ zu begreifen, in das auch verborgene Dinge einfließen und unendlich viele „*flows*“ (Thrift 2008, 9) hineinwirken: Im Sinne von Thrift also eine Assemblage an Intentionen, Emotionen, „*Im-/mobilities*“, „*corporealities*“ usw.
- Geographie und Geographieunterricht sind unter diesen Voraussetzungen aber weder „planbar“

oder vorhersehbar, noch „abprüfbar“ oder identisch reproduzierbar. Lehrpersonen mögen von dieser Aussage wenig überrascht sein, weil Unvorhersehbarkeit zu einem wesentlichen und vor allen Dingen spannenden Teil ihrer alltäglichen Unterrichtserfahrung gehört. Mit einem großen Maß an Flexibilität und Reflexivität können diese Aspekte gewinnbringend auch im Unterricht selbst aufgenommen werden, weil sich hieran sehr gut veranschaulichen lässt, dass Geographie erst beim „Machen“, beim „Performen“ innerhalb und außerhalb der Schule immer wieder neu entsteht.

2.2 Wie wird Geographie gemacht?

Was bislang in diesem Beitrag nur randlich gestreift wurde, ist das Thema der vorgestellten Schulstunde. Auf diesen Aspekt möchte ich im Folgenden näher eingehen, weil er direkt zur zweiten Leitfrage führt: Wie wird Geographie gemacht?

Nach einer ausführlichen Wiederholung der vorhergehenden Schulstunde zu „*shifting cultivation*“ in lateinamerikanischen Regenwäldern führte der Lehrer die Schüler/innen in das neue Thema ein:

Lehrer: Guet. Ja, jetzt möcht ich mit euch ein paar sogenannte indigene Völker, das heisst, das sind eigentlich so urtypische, traditionelle Völker, die noch Wanderfeldbau betreiben, etwas genauer anschauen. Das machen wir so, dass ihr in Gruppen jeweils euch ein Volk genauer anschaut, ein bisschen recherchiert über ein Volk mit dem Computer. Ich habe die Laptops mitgebracht hier. Ihr könnt dann in eurer Gruppe ein bis zwei Laptops verwenden und zu dem indigenen Volk, das ich euch zuteile, eine kleine Recherche machen. Informationen suchen. Das Ziel ist, dass ihr nachher über einige Punkte, die ich jetzt dann gleich an die Wandtafel schreibe, Auskunft geben könnt. Ihr sollt heute einfach mal suchen und Informationen finden und euch das mal notieren für euch. In der nächsten Stunde könnt ihr dann das etwas besser aufbereiten noch und dem Rest der Klasse präsentieren.

Dass wir eine Sammlung haben von etwa fünf, sechs oder sieben indigenen Völkern, die noch Wanderfeldbau betreiben. Und dann sehen wir sicher gewisse Gemeinsamkeiten, wir sehen aber auch Unterschiede in diesen verschiedenen Völkern (...). Wir schreiben uns zuerst gemeinsam mal kurz ein Raster auf, was wir eigentlich recherchieren sollen. Also welche Punkte ihr genau beachten sollt. Ihr könnt ein neues Blatt nehmen dazu. (Schüler sprechen durcheinander und werden lauter).

Nach der Einführung waren die Schüler/innen hoch motiviert und organisierten sich in Arbeitsgruppen. Der Verlaufsplan der Lehrperson sah vor, dass sie die

Tabelle von der Tafel abschrieben. Die Schüler/innen sollten mit ihren Gruppenlaptops die englischsprachige Homepage von „*www.survival-international.com*“ aufrufen, um die relevanten Informationen über ihr zugewiesenes „indigenes Volk“ zu lesen, zu diskutieren und auszuwerten. Für die nächste Geographiestunde sollten die Arbeitsgruppen jeweils kurze Präsentationen zu den „indigenen Völkern“ vorbereiten, die sich an den vom Lehrer vorgegebenen Kategorien orientierten. Die Stunde verlief reibungslos. Saubere Unterrichtsplanung, Einbezug von neuen Medien, interessanter Methodenwechsel, konsequente Durchführung. Tiptop – entsprechend der Lektionsplanung des Lehrers. Jedenfalls sah es auf den ersten Blick ganz danach aus.

Während die Stunde weiterging, zeichnete mein Aufnahmegerät die Unterhaltung vor allem einer Arbeitsgruppe sowie die lautesten Geräusche und Äußerungen im Klassenzimmer auf. Mit den folgenden Problemen und Fragen war die beobachtete Arbeitsgruppe in der 20-minütigen Arbeitsphase besonders beschäftigt, wie zwei ausgewählte und nah aufeinander folgende Situationen veranschaulichen:

Situation 1:

Schülerin: *Nei lueged sie, er het eso gmacht.*

Schüler: *Bitte was?*

Lehrer: *Nei (Schüler werden leise) Indigene Völker im tropischen Regenwald ist der Titel. (lange Pause) Könnt ihrs lesen oder spiegelt wieder?*

Schüler: *Ja, es spiegelt.*

Schülerin: *Ja*

Schülerin: *Und hier drüben spiegelt au.*

Lehrer: *Also, am besten (kurze Pause) bereitet ihr schon mal eine Art Tabelle vor. Ihr könnt dann noch mal die Spalten- und Zeilenbeschriftungen vorbereiten. Wir werden dann nämlich, sobald alle Gruppen ihr Regenwaldvolk präsentieren, eine Tabelle vervollständigen. Jede Gruppe soll zu folgenden Punkten, die ich jetzt in die Kopfzeile in dieser Tabelle hineinschreibe dann recherchieren. Wir machen das so: Wir haben verschiedene Völker, das müsst ihr mal noch nicht hinschreiben. Das Volk eins, jemand untersucht das Volk zwei dann. Das wären die verschiedenen Zeilen. Und dann haben wir aber auch (lange Pause) (Geräusch wie ein Reißen von Papier ertönt) verschiedene Spalten. (Schüler flüstern) (lange Pause) Und in die Spalten, da kommen dann eben die Dinge, die ihr herausgefunden habt bei der Recherche. Einerseits mal die Verbreitung (lange Pause)*

Schüler: *Sie, wie viele Zeilen muss das hoch sein?*

Lehrer: *Die Verbreitung des Regenwaldvolkes... Also ich würde unten mal die Tabelle einfach offen lassen. Mal nur eine Zeile machen. Dann habt ihr genügend Platz für euer Regenwaldvolk. Also gegen unten würde ich noch nichts hinschreiben, auch mal hier gar nichts hin-*

schreiben, da schreibt ihr euren Namen eures Volkes hin. Die kommen erst nachher die Namen, dann Verbreitung. Der zweite Punkt, das wären spezielle Merkmale. (lange Pause)

Schüler: *Ah, ez chan ich nomal vo neu afange?*

Schülerin: *Ja. (...)*

Situation 2:

Lehrer: *Gut, dann könnt ihr Gruppen bilden, Computer holen, mir sagen mit wem ihr zusammen seid und dann starten mit der Recherche. (Schüler sprechen durcheinander)*

Schülerin: *Ja, ihr könnt ja no einen von der anderen Seite dazunehmen.*

Schüler: *Lara. Du ähm, Lara, mit wem bisch ide Gruppe? Lara, mit wem bisch ide Gruppe?*

Lara: *Ähm, Max und Lucy.*

Schülerin: *Sara, und du?*

Sara: *Ich gang Compi go hole.*

Schüler: *Mer bruched zwei, mir müend zvierte si.*

Schülerin: *Hey tüemer Pükt ufteile. (kurze Pause) Wer macht Probleme, wer macht Verbreitig?*

Schülerin: *Wie heisst euses Volk (Satzteil nicht verstanden)?*

Schüler: *Hey hey tüemer doch (Satzteil nicht verstanden). (kurze Pause) Ähm.*

Schüler: *Was? (kurze Pause) Tipp-Ex isch min Fründ.*

Schülerin: *Da bisch nöd de einzig.*

Schüler: *Sie ähm darf ich auch-*

Schüler: *Sie darf man auch-*

Lehrer: *Sch sch sch scht!*

Schüler: *Hey, dörfemer ja.*

Schülerin: *Ja nei, das sind scho mir.*

Schülerin: *Was händ ihr?*

Schüler (genervt): *Ez tönd emal richtig.*

Schüler/-in (?): *(lacht laut)*

Schüler: *Zmittag esse.*

Schüler: *Söl ich oder wötsch du schribe?*

Schüler: *Schrib!*

Schüler: *Das isch en Kack.*

Schüler: *Mach!*

Schüler: *Ich schribs.*

Schüler: *Sie, nei, mir hends, mir hend (Satzteil nicht verstanden) ja.*

Schüler: *Was seisch du?*

Schülerin: *Hey Lara, nei, Mami.*

Schüler: *Nei, mach!*

Schüler: *(Singt oder summt)*

Schüler: *(...) Ihr wüssed scho, was sie meint.*

Schülerin: *Was?*

Schüler: *Sie, sind die Völker (Satzteil nicht verstanden)?*

Schüler: *foifsibefoif (5.75)*

Schüler(aufgeregt): *(Satzteil nicht verstanden) nackt-*

Schüler: *200 (Satzteil nicht verstanden).*

Schüler: *Ah, so en Vollidiot.*

Schüler: *Hey Lara- (Satzteil nicht verstanden)*

Schüler: *Was isch Lara?*

Lehrer: *Ja, ja das ist schon gut aber wenn (Satzteil nicht verstanden).*

Schüler: *Wir kennen keine Grenzen. Das tönt wie so en Wahlslogan. (lacht)*

Schüler: *Wir essen keine Fabrikreste, wir kaufen keine (Satzteil nicht verstanden). Das ist der Grund wieso wir Platz benötigen (Wort nicht verstanden).*

Lehrer: *S'het solangs het.*

Schüler: *Wieso sind dort alle nackt?*

Wir sind in der Stunde fortgefahren. Aber was ist das? Die in den Situationen 1 und 2 dargestellten Bruchteile der Kommunikation unter den Schülerinnen und Schülern nehmen in den Blick, was hinter der Bühne des formalen Unterrichts (alles) passiert. Wir werden Zeugen davon, was sozusagen „backstage“ vor sich geht und Erving Goffman auf die Bühne holt:

„A back region or backstage may be defined as a place, relative to a given performance, where the impression fostered by the performance is knowingly contradicted as a matter of course.“ (Goffman 1956, 59)

In der ausgewählten Unterrichtssequenz sind die Widersprüchlichkeiten auf der „Hinterbühne“ (siehe auch Zinnecker 1978, 34) oder in diesem „Hinterland“ (Law 2004, 27) nicht nur einfach da. Vielmehr scheinen diese Dinge überhand zu nehmen, selbst zu „performen“ und dabei für allerhand Verwirrung zu sorgen: Widerspenstige, weil spiegelnde Tafeln, die Arbeitsorganisation, die Anpassung des Inhalts in den vorgegebenen Tabellenraum, Laptops, Lachen, Kommentare, Bilder von (fast) nackten Menschen, der Ekel über das Ohrenschmalz an einem In-ear-Kopfhörer eines Mitschülers, angedeutete nonverbale Kommunikation - ganz viele verschiedene Dinge gestalten das „Hinterland“ des Unterrichts. Und diese Dinge finden räumlich und zeitlich mitten im Unterricht statt, sind meist auch noch direkt oder indirekt mit dem Thema der Stunde verknüpft und von den Schülerinnen und Schülern nicht als Auflehnung gegen die Autorität der Lehrperson angelegt, was sich deutlich von Jüßen Zinneckers Konzipierung von „Hinterbühne“ (1978, 29 ff.) im schulischen Kontext unterscheidet. Eine Differenzierung von Backstage und Frontstage ist nicht mehr möglich, weil sich diese „Regionen“ selbst auflösen. Doch damit eröffnet sich eine Perspektive, die nicht die Trennung, sondern vielmehr das Zusammenspiel von Front-und Back-Stage im Sinne von „vital assemblages“ in den Blick nimmt.

Diese Ungereimtheiten, Verunreinigungen oder Irritationen erscheinen bislang noch wenig in der geographiedidaktischen Literatur, werden „gesäubert“, „wegretuschiert“ oder schlichtweg verschwiegen, weil sie scheinbar aus dem Rahmen fallen – oder einfach

nicht in den Rahmen passen wollen. Und trotzdem sind diese komplexen Gefüge aus Vorderbühne und Hinterland, die Assemblagen aus Bruchstücken, Widersprüchen und offenen Fahrten relevant für das Lernen. Gerade in offeneren Unterrichtsformen, die im Geographieunterricht häufig eingesetzt werden, nehmen Unterrichtssituationen wie die oben beschriebene nicht selten einen großen Anteil der eigentlichen Unterrichtszeit ein. Das „Hinterland“ ist also nicht selten der Normalfall. Denn hier wird an verbalen und non-verbalen Äußerungen nachvollziehbar, welche Dinge – im weitesten Sinne – in den Unterricht hineinfließen und auf produktive Weise auch vom Unterricht aufgenommen werden könnten.

3 Wo könnte eine soziomaterielle Unterrichtspraxis anknüpfen?

Schüler: *Wieso sind dort alle nackt?*

(2 Minuten später, die Schülerinnen reden mehr durcheinander als nacheinander)

Schülerin: *Sie sind die da nackt, weil sie keine Kleider haben, oder weil die äh-*

Schülerin: *Das isch ihre persönliche Note!*

Schülerin: *Das isch bei denen im Fall voll „in“.*

Während der Gruppenarbeit bringt ein Schüler immer wieder dieselbe Frage ein. Die Frage nach der Nacktheit der gezeigten Menschen und ihren Körpern schafft es jedoch nicht auf die „Front Stage“ des formalen Geographieunterrichts, sie bleibt eher versteckt im Hintergrund. Körperlichkeit und Nacktheit tauchen sowohl als Gedanken und Bilder, aber auch als Äußerungen und als materielle Dinge (Ohrenschmalz) immer wieder auf. Jedoch verflüchtigt sich diese Thematik auch schnell wieder. Sie kann aber durchaus zu einem anderen Zeitpunkt – etwa von der Lehrperson, einem Gegenstand oder einer bestimmten Situation – wieder aufgegriffen werden. Das Konzept der „vital assemblages“ kann dabei helfen, das Zusammenspiel der verschiedenen Akteure am Beispiel von Nacktheit offen zu legen und damit das Thema „Körper und Geographie“ besser begreifbar zu machen. Die Lehrperson könnte das vielschichtige Thema „Nacktheit“ an geeigneter Stelle aufnehmen und mit der ganzen Klasse in einem offenen Dialog erörtern.

Obwohl sehr viele verschiedene Themen gleichzeitig von der Arbeitsgruppe diskutiert werden, beschäftigt sie vor allem die Nacktheit der gezeigten Menschen auf den Bildern. Die Schüler/innen suchen gemeinsam nach einer Begründung. Während eine Schülerin die Nacktheit der gezeigten Körper mit dem Mangel an Geld für Kleidung zu erklären versucht, gehen ihre Klassenkameradinnen ins andere Extrem.

Sie werfen die Idee in die Runde, dass es bei „denen“ vielleicht einfach die „persönliche Note“ oder „voll in“ (i. S. von angesagt) ist, leicht oder gar unbekleidet zu sein. Genau diese Ausgangsfrage und die verschiedenen Versuche einer Beantwortung erscheinen mir wertvolle Spuren zu sein, denen man im Rahmen eines soziomateriell inspirierten Geographieunterrichts zusammen mit den Schülerinnen und Schülern weiter nachgehen könnte.

Von der Spurensuche ist es nur ein kleiner Schritt zum „Spurenlesen“ (Hard 1995) bzw. zur Denkfigur des „Spurenparadigmas“ (Kanwischer 2014, 81). Ein höchst integrativer geographiedidaktischer Ansatz (der nichtsdestotrotz ausreichend Anlass zur Polarisierung gab), der Elemente der physischen Geographie und der Humangeographie zusammenführte, weil Beobachtungen in der „natürlichen Umwelt“ Ausgangspunkt waren für eine phänomenologisch-hermeneutische Auseinandersetzung mit Themen und ihren weiterführenden Spuren. Was Gerhard Hard für die Geographiedidaktik „salonfähig“ gemacht hat, wurde in der Zwischenzeit wiederholt aufgegriffen und vor allem im Zusammenhang mit exkursionsdidaktischen Beispielen weiterentwickelt und für den Geographieunterricht fruchtbar gemacht (Budke & Kanwischer 2007; Deninger 1999; Dickel & Schneider 2013; Kanwischer 2014).

Die Spur, die von der Nachfrage nach der Nacktheit auf den Bildern ausgeht, führt jedoch in andere Richtungen als das „Spurenparadigma“ – sowohl für die Geographiedidaktik als auch die Schulpraxis. Denn hier geht es nicht primär um ein phänomenologisches Nachvollziehen oder um ein hermeneutisch-interpretatives Verstehen-Wollen. Es geht vielmehr darum, sich darauf einzulassen ohne vorgefertigte Interpretationsschemata den Dingen – im weitesten Sinne – zu folgen und einen vertiefteren Einblick zu bekommen, *wie* diese Dinge in einer soziomateriell verschränkten Doppelhelix stabilisiert, produziert und ständig neu hergestellt werden. Ausgehend von der oben erwähnten Unterrichtssituation ist es sicherlich lohnenswert, die in einem größeren Zusammenhang von „Körper und Geographie“ stehende Fährte soziomateriell zu verfolgen. Dieser Ansatz versteht sich aber als einer unter vielen möglichen Wegen und Denkfiguren für einen kritisch-konstruktiven Geographieunterricht. Darüber hinaus bietet der aktuelle geographiedidaktische Diskurs eine Vielfalt an Möglichkeiten an, das Beispiel auch von einer anderen Perspektive zu beleuchten und dabei spannende Fragen mit einem je anderen Fokus aufzuwerfen:

- Wie werden bislang Themen wie Körper(lichkeit) und Bilder oder die Beziehung von „Natur“ und „Kultur“ thematisiert? Wie könnte sich ein geographiedidaktischer Diskurs zu diesen Themen

entwickeln, der auch für die Schulpraxis und die „Fachwissenschaft“ interessante Aspekte anbietet?

- Wie sind reale oder imaginierte Körper in und durch Visualität und Virtualität beteiligt, betroffen und vernetzt (siehe Dickel & Jahnke 2012; Dickel & Hoffmann 2012; Nöthen & Schlottmann 2015; Gryl et al. 2013)?
- Wie können wir bislang vernachlässigten Themen, wie z. B. Jugendgeographien, Gender, Maskulinität, Sexarbeit, Macht und Postkolonialismus oder auch „*critical physical geography*“ (Lane et al. 2014) mehr Gewicht zukommen lassen bzw. die Perspektive und die Ansichten der Jugendlichen selbst besser berücksichtigen (siehe Jugl 2015; Schröder 2015; Stuppacher 2015)?
- Wie ermöglichen wir einen kritisch-konstruktiven Dialog verschiedener Verkörperungen von Geographiedidaktik?
- Welche Rolle spielen „Performanz“, „Performativität“ und „Positionalität“ für Geographieunterricht und Geographiedidaktik (siehe Schlottmann 2015)?
- Jugendliche sind „*bodies that matter*“ (Butler 1993): Wo haben junge Menschen als Lernende die Chance, sich nicht nur kognitiv mit Dingen auseinanderzusetzen, sondern auch Lernerfahrungen zu machen, die einen körperlich-sinnlich-haptischen Fokus haben oder emanzipatorisch-politisches Lernen anregen (siehe Gryl & Naumann 2015)?

Während viele der oben angeführten Fährten bereits in der geographiedidaktischen Forschung und zum Teil auch in der Schulpraxis aufgenommen wurden, steht die unterrichtspraktische Umsetzung der hier vorgestellten Ideen zu einer soziomateriellen Geographiedidaktik noch am Anfang. Zu den Lehrpersonen und Klassen, die ich im Unterricht besucht habe und die Teil meiner Forschungsarbeit geworden sind, pflege ich deshalb auch weiterhin den Kontakt. Ein mittelfristiges Ziel besteht für mich darin, diese Kontakte zu einem offenen Austausch im Sinne eines Lehr-Lern-Labors auszubauen. Hier ergäbe sich die Möglichkeit, gemeinsam an neuen Unterrichtskonzepten zu arbeiten. Zur größeren Themeneinheit „Leben im Regenwald“ könnte man die Schüler/innen dabei unterstützen, aus einer soziomateriellen Perspektive heraus eigene Fragen zu entwickeln und gemeinsam den „Dingen“ auf den Grund zu gehen. Anknüpfend an die besuchte Geographiestunde führe ich hier eine kleine Auswahl an konkreten Fragestellungen auf, die zur Entwicklung von eigenen Ideen und Unterrichtsprojekten motivieren soll:

- Wie entsteht eine Website? Welche Dinge, Personen, Zusammenhänge, Bilder, Filme, Geld,

Forschungsprojekte, Initiativen (...) lassen eine Website überhaupt erst entstehen?

- Was vermitteln die Dinge auf der Website im Vergleich zu einem Schulbuch?
- Welche Fragen möchtet ihr selbst gerne an die hier gezeigten Menschen (*native people*) auf der Homepage stellen?
- Von wem und wie werden die Bilder und Filme gemacht? Was erzählen euch die Bilder? Was machen die Bilder mit euch? Wie kommunizieren die Bilder miteinander?
- Wie werden Menschen und ihre Körper präsentiert? Wer repräsentiert die „Natives“? Welche Dinge sind hierbei wichtig?
- Welche Geographien erscheinen spannend? Welche Geographien stehen nicht im Schulbuch? Wie machen wir selbst Geographie?
- Welchen Themen würdet ihr selbst gerne weiter nachgehen? Was wird eurer Ansicht nach nicht oder zu wenig dargestellt?
- Wie sind Jugendliche mit Technologien, sozialen Medien, Menschen und Dingen vernetzt? Wie entsteht Wissen? Wie lernen wir?
- Weg vom Text – hin zur Performanz: Entwerft Ideen und Möglichkeiten, um auf die Probleme, das Anliegen und die Fragen von „*native people*“ einzugehen, ohne dabei aber auf „Texte“ zurückzugreifen!

4 Fazit

“If the world is messy, we cannot know it by insisting that it is clear.” (Law & Singleton 2005, 350)

Wenn die Welt unordentlich und chaotisch ist, dann können wir sie nicht wirklich kennen (lernen), wenn wir weiter darauf beharren, dass sie übersichtlich ist. Diese Feststellung von John Law und Vicky Singleton hinterfragt nicht nur die Repräsentation von „Welt“ im Rahmen des Schulunterrichts. Sie stellt auch die Produktion von Wissen und die Praxis von Lernen im Geographieunterricht grundsätzlich auf den Prüfstand.

Wenn man das Hinterland von Geographielernen – wie z. B. in dieser Schulstunde – in den Blick nimmt, zeigen sich Schule und Unterricht als „messy space“ der sozialen Interaktion und des Lernens. Als ein Ort, der ganz viele verschiedene präsente und absente Dinge gleichzeitig und am selben Platz miteinander zusammenführt, übersetzt und aufführt. Eine sozio-materielle Geographiedidaktik versucht sich der „*messiness*“ von Schule, Lernen und Geographieunterricht zu stellen. Die von mir als „Hinterland“ zusammengefassten Aspekte zeigen andere, bislang verborgene Seiten von Geographieunterricht auf, wie z. B. die Re-

levanz von Körperlichkeit, Emotionen und Materialitäten in Bezug auf Geographie. Diese gerade im schulischen Kontext noch weitgehend ungewohnten (und unterrepräsentierten) Seiten von Geographie können meiner Ansicht nach gewinnbringend auf die Vorderbühne des Unterrichts gebracht werden, indem man genau diese Aspekte als Geographie anspricht und im Unterricht zum Thema macht.

Schule und Lernen als soziomaterielle Performanz und Praxis zu begreifen, erfordert jedoch einen konsequenten Perspektivwechsel: Eine Perspektive, die die Bedeutung dieser „irrelevanten Alltäglichkeiten“, die gegenwärtigen Widersprüche und Bruchstücke, die Präsenzen und Absenzen in virtuellen-und-gleichzeitig-realen Kontexten anerkennt und einen entsprechenden Freiraum für kreatives und performatives Lernen einräumt.

Für eine soziomaterielle Geographiedidaktik sind Theorie, Empirie und Praxis eng miteinander verzahnt. Alles wird miteinander in Beziehung gesetzt und entsteht erst aus dem Zusammenspiel von stabilen und flüchtigen Netzwerkakteuren. Wenn aber gerade Theorie und Empirie so eng ineinandergreifen, dann eröffnet sich ein „Raum des Möglichen“ (Rhode-Jüchtern 1998, 1) für all jene, die sich konstruktiv in die Gestaltung, Weiterentwicklung und Reflexion von Geographieunterricht einbringen. Der Beitrag möchte zu einem kritisch-konstruktiven Dialog von Geographiedidaktik und Schulpraxis einladen, der diese neuen Spiel- und Denkräume sowohl in theoretischer als auch in praktischer Hinsicht weiter ausgestaltet.

5 Literatur

- Bauer, I. (2015a): Approaching Geographies of Education differANTly. In: *Children's Geographies* 13 (5), 620–627.
- Bauer, I. (2015b): Akteur-Netzwerk-Theorie für den Geographieunterricht? Das Beispiel „Wasser“. In: Gryl, I., A. Schlottmann & D. Kanwischer (Hrsg.): *Mensch-Umwelt-Systeme im Geographieunterricht*. (=Neue Praxis Kulturgeographie, Bd. 11), Braunschweig: LIT, 251–266.
- Boeckler, M. & A. Strüver (2011): Geographien des Performativen. In: Gebhardt, H. & R. Zeese (Hrsg.): *Geographie: physische Geographie und Humangeographie*. Heidelberg: Spektrum, 663–667.
- Boeckler, M., P. Dirksmeier & U. Ermann (2014): Geographien des Performativen. In: *Geographische Zeitschrift* 102 (3), 129–132.
- Budke, A. & D. Kanwischer (2007): Spurensuche als Unterrichtseinstieg. Entdeckendes Lernen im Hamburger Hafen. In: *Praxis Geographie* 37 (1), 17–19.
- Butler, J. (1993): *Bodies That Matter, on the discursive limits of “sex”*. London und New York: Routledge.

- Callon, M. (1986). Some elements of a sociology of translation: domestication of the scallops and the fishermen of St Brieuc Bay. In: Law, J. (Hrsg.): *Power, action and belief: a new sociology of knowledge?* London: Routledge, 196–223.
- Deleuze, G. & F. Guattari (1992): *Tausend Plateaus. Kapitalismus und Schizophrenie*. Berlin: Merve. (Originalausgabe: *Mille plateaux*, 1980).
- Deninger, D. (1999): Spurensuche: Auf der Suche nach neuen Perspektiven in der Geographie- und Wirtschaftsdidaktik. In: Vielhaber, C. (Hrsg.): *Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit – Von der Spurensuche bis zum Raumverzicht*. Wien, 107–184.
- Dickel, M. & K.W. Hoffmann (2012): Mit Bildern umgehen. Zwischen Spielraum und Festlegung. In: *Geographie und Schule* 34 (199), 12–19.
- Dickel, M. & H. Jahnke (2012): Realität und Virtualität. In: Haversath, Johann-Bernard (Hrsg.): *Geographiedidaktik*. Braunschweig: Bildungsverlage: 236–248.
- Dickel, M. & A. Schneider (2013): Über Spuren. *Geographie im Dialog*. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 1 (2013), 56–74.
- Fenwick, T. & R. Edwards (2010): *Actor-Network Theory in Education*. London and New York: Routledge.
- Fox, S. (2009): Contexts of teaching and learning: An actor-network view of the classroom. In: Edwards, R., G. Biesta & M. Thorpe (eds.): *Rethinking Contexts for Learning and Teaching: Communities, activities and networks*. 1 (2009), 31–43.
- Goffman, E. (1956/1986): *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Chicago: Northeastern University Press.
- Gregson, N. & G. Rose (2000): Taking Butler elsewhere: performativities, spatialities and subjectivities. In: *Environment and Planning D: Society and Space* 18, 433–452.
- Gry, I., T. Nehrdich & R. Vogler (Hrsg.) (2013): *geo@web. Medium, Räumlichkeit und geographische Bildung*. Wiesbaden: Springer.
- Gryl, I. & J. Naumann (2015): Mündigkeit im Zeitalter des ökonomischen Selbst? Ausgewählte Konzepte hinter blinden Flecken, geographisch durchdacht. Vortrag auf dem Deutschen Kongress für Geographie, Berlin, 4.10.2015.
- Hard, G. (1995): Spuren und Spurenleser. Zur Theorie und Ästhetik des Spurenlesens in der Vegetation und anderswo. In: Deiters, J., G. Hard, N. de Lange, W. Lückenga, H.-C. Poeschel, D. Stonjek & H.J. Wenzel (Hrsg.): *Osnabrücker Studien zur Geographie* 16, Osnabrück.
- Jugl, J. (2015): Take the gender into picture! ... Aber wie? Gender in der Geographie und ihrer Didaktik. Vortrag auf dem Deutschen Kongress für Geographie, Berlin, 04.10.2015.
- Kanwischer, D. (2014): Spuren lesen und geographische Bildung. In: *geographische revue* 16 (1), 79–89.
- Lane, R., M.W. Wilson, E.S. Barron, Ch. Biermann, M.A. Carey, Ch.S. Duvall, L. Johnson, K.M. Lane, N. McClintock, D. Munroe, R. Pain, J. Proctor, B.L. Rhoads, M.M. Robertson, J. Rossi, N.F. Sayre, G. Simon, M. Tadaki & Ch. Van Dyke (2014): Intervention: Critical physical geography. In: *The Canadian Geographer* 58 (1), 1–10.
- Latour, B. (1996a): *Aramis, Or the Love of Technology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Latour, B. (1996b): On actor-network theory. A few clarifications. In: *Soziale Welt* 47 (4), 369–381.
- Latour, B. (2004): *Politics of Nature*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Law, J. & V. Singleton (2005): Object Lessons. In: *Organization* 12 (3), 331–355.
- Lorimer, H. (2005): Cultural geography: the busyness of being ‘more-than-representational’. In: *Progress in Human Geography* 29 (1), 83–94.
- Mulcahy, D.M. (2013): Turning Around the Question of ‘Transfer’ in Education: Tracing the sociomaterial. In: *Educational Philosophy and Theory* 45 (12), 1276–1289.
- Nöthen, E. & A. Schlottmann (2015): “Stadt in den Blick genommen” – Ansätze zur Differenzierung beim Erwerb kritisch-reflexiver visueller Kompetenz. In: *GW-Unterricht* 139 (3), 32–41.
- Rhode-Jüchtern, T. (1998): Raum des “Wirklichen” und Raum des “Möglichen”. Versuche zum Ausstieg aus dem “Container”-Denken. In: *Erdkunde* 52 (1), 1–13.
- Schlottmann, A. (2015): ... und dann wieder ganz anders. Positionalität im disziplinären Sowohl-als-auch. Vortrag auf dem Deutschen Kongress für Geographie, Berlin, 3.10.2015.
- Schröder, B. (2015): Machtsensible geographiedidaktische Konzepte des interkulturellen Lernens – Potenziale einer postkolonialen Perspektive. Vortrag auf dem Deutschen Kongress für Geographie, Berlin, 4.10.2015.
- Schurr, C. (2014): Emotionen, Affekte und mehr-als-repräsentationale Geographien. In: *Geographische Zeitschrift* 102 (3), 148–161.
- Sørensen, E. (2009): *The Materiality of Learning. Technology and Knowledge in Educational Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stuppacher, K. (2015): «Poor fucking – fucking poor» – Exklusion im Kontext Sexarbeit im Unterricht erforschen. In: *GW-Unterricht* 139 (3), 5–18.
- Thrift, N. (2008): *Non-representational theory: space, politics, affect*. London: Sage.
- Verran, H. (1999): Staying true to the laughter in Nigerian classrooms. In: Law, J. & J. Hassard (Hrsg.): *Special Issue: Sociological Review Monograph Series: Actor-Network Theory and after*. Oxford and Malden: Blackwell: 136–155.
- Zinnecker, J. (1978): Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: Reinert, G.-B. & J. Zinnecker (Hrsg.): *Schüler im Schulbetrieb*. Reinbek: Rowohlt: 29–121.